

Análisis socio-hermenéutico de la auto-evaluación como herramienta de fomento del espíritu crítico¹

Francisco José Francisco Carrera y Susana Gómez Redondo***

Resumen

En este artículo se muestran los resultados de una investigación sobre auto-evaluación. El trabajo se ha realizado con alumnos del grado de infantil y primaria. Las conclusiones son paradójicas. Por un lado ha sido un trabajo positivo, pero éste está condicionado por el tipo de profesor y las expectativas del estudiante.

Palabras clave: Hermenéutica – evaluación – educación - espíritu crítico - España

Abstract

In this article we show the research results about auto-evaluation. The work has been done with the pre-school and primary grade students. The conclusions are paradoxical. On the one hand it has been a positive work, but this is conditioned by the type of teacher and student expectations.

Keywords: Hermeneutic – evaluation – education – critic spirit - Spain

¹ Este trabajo es parte del Proyecto de Innovación Docente 13-15 “Aplicación de las TEP en el fomento del espíritu crítico y democrático del alumnado universitario” financiado por la Universidad de Valladolid.

Introducción

Si, como bien decía Cioran al inicio de su Breviario de Podredumbre “en sí misma, toda idea es neutra o debería serlo” (1997, p. 27), la idea de la evaluación como punto central de la actividad docente será, simplemente, asépticamente, esencialmente neutra o debería serlo. Pero claro, hay otra cara en este asunto. Si toda idea se mantiene neutra, no seremos capaces de privilegiar unas formas por encima de otras, y este mundo nuestro de la enseñanza formal es ante todo un lugar en el que prevalecen las formalizaciones y las metodologías, algo que no es, de nuevo, neutro en su origen. Ahora bien, Cioran también nos da la clave del meollo del asunto, aunque de forma radicalmente negativa, pues a cualquier idea “el hombre la anima, proyecta en ella sus llamas y sus demencias; impura transformada en creencia, se inserta en el tiempo, adopta figura de suceso (...). Así nacen las ideologías, las doctrinas y las farsas sangrientas” (1997, p. 27).

Sirvan estas palabras como faro, como alarma, como aviso, para no caer en aquello que en la academia criticamos o debemos criticar: la inmovilidad, la presunción de finitud y otros males que se tornan endémicos pues asolan la libertad pensante y la voluntad de saber. Así, se nos antoja esencial repensar el proceso de evaluación, en la educación en general y en particular en la universidad. Esto es lo que hemos venido haciendo durante los últimos dos años un grupo de profesores en la Facultad de Educación de Soria, en especial, como veremos más adelante, en lo que conocemos como procesos de “autoevaluación”. Digamos que tras varios años y cursos a las espaldas, nos dimos cuenta de la necesidad de promover el pensamiento crítico en el alumnado pues intuíamos tendencias a lo castizo “atocinamiento”, esto es, la abulia intelectual, la comodidad científica y hasta el simple y más profundo desinterés por lo que pasaba en el aula. Para evitar que el alumnado se convirtiera en una clara metáfora del zombi (devora contenidos en vez de cuerpos y simplemente vaga por los pasillos sin un fin crítico definido), decidimos plantear de manera efectiva procesos de autoevaluación en diversas asignaturas. De esta manera, podríamos traer a colación un número de aspectos estrechamente relacionados con la “evaluación”, nos referimos a, por ejemplo: el miedo, el interés, las relaciones jerárquicas que estructuran la arquitectura didáctica del aula universitaria, etc. Acaso sin duda el miedo es un tema central aquí, como bien ha señalado el pedagogo hindú J. Krishnamurti a lo largo y ancho de su obra, al fin y al cabo, esa importancia del “miedo” es tal que llega a afirmar que “el temor siempre forma parte del tiempo, porque el tiempo es pensamiento” y así “para eliminar el temor, uno debe considerar el pensamiento como parte del tiempo, y entonces investigar todo este proceso del pensar” (Krishnamurti, 2009, p. 61).

Para acercarnos a todo esto, pues, hemos decidido entrar en el terreno de la autoevaluación bien armados y de este modo cubrir varios frentes. Las propuestas que

hemos llevado a cabo son heterogéneas aunque nos moviesen inquietudes similares, busquemos por tanto indagar de forma extensa e intensa a la vez.

También nos parece obvio que, como han señalado Cobos y Moravec (2011), aunque se haya incrementado enormemente en los últimos años las personas que han optado por adquirir educación superior, esto no nos dice nada valioso de la calidad de dicha educación. Si esto lo llevamos a las Facultades de Educación, se nos antoja esencial cierto grado de educación formal acerca de los procesos de evaluación. Un docente que no haya reflexionado sobre cómo y qué evaluar, estará “en la oscuridad”, como dicen los anglohablantes. Ante esta realidad, el paso siguiente es obvio, sólo evaluando aprender a evaluar y si esa evaluación arranca con una autoevaluación además nos ocuparemos de la alteridad del uno pues ha de verse desde afuera en un proceso de objetivización de lo subjetivo, lo que implica un trabajo arduo en cuanto a la seriedad y rigor de dicho proceso. No sin razón Kushner (2002) ya hacía referencia al rol privilegiado del evaluador al situarse “por encima” para poder ejercer como tal, pues qué duda cabe de que, en sus palabras, “la evaluación es una empresa cultural y requiere metodologías culturales, enfoques para la evaluación que retraten con imparcialidad y respeto la naturaleza de la experiencia y el conflicto sobre los ideales sociales” (2002, p. 212).

El docente comprometido con dicha búsqueda, habrá así de reflexionar sobre la metodología a seguir, en un acto a caballo entre la seguridad y la duda que por fuerza le llevará a imprimir su propia visión axiológica al proceso de enseñanza-aprendizaje (sin exclusión, claro está, del acto evaluador). En más de una ocasión deberá abandonar toda certidumbre, toda zona de confort, para internarse en pos de un itinerario desconocido, en el que el aula se revele como laboratorio investigador donde el error es, más que posible, un componente inevitable, casi inherente, de la tarea exploradora. Tal inmersión exige por parte del docente importantes dosis a caballo entre el riesgo, la innovación y la prudencia (en el sentido aristotélico de la *frónesis* como habilidad para pensar cómo y por qué debemos actuar para cambiar las cosas), con el fin de que el propio aprendizaje y sus procesos no interfieran en el de su alumnado.

Mas, nos encontramos en un momento en el que la crisis del sistema educativo exige alejarse de todo inmovilismo. En la era del fin de las certidumbres, la escuela no es sino el poderoso reflejo de esa teoría del caos que se nutre de tres componentes esenciales: el control, la creatividad y la sutileza. Si la certeza y su orden suponen una suerte de muerte moral pues su dominio elimina cualquier apremio para hacer cualquier cosa (Wallerstein, 1997), la perpetuación de los viejos paradigmas y las rígidas metodologías evaluadoras supone condenarnos a un futuro sin creatividad y, por tanto, a abortar todo intento de una escuela (un mundo) mejor.

Metodología

El presente trabajo se ha realizado durante los cursos 13-14 y 14-15 en el Campus “Duques de Soria” de la Universidad de Valladolid, España. En él han participado alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. La auto-evaluación ha sido realizada a través de un diálogo con aquellas personas que, libremente, se han querido acoger a ella. El objetivo fundamental de la conversación se ha centrado en conocer la capacidad crítica del alumnado. En esta investigación han participado 114 estudiantes de ambos grados. De cada conversación se han ido tomando una serie de notas que han podido precisar el análisis posterior. Los datos han sido interpretados tomando como eje fundamental la hermenéutica analógica del profesor Mauricio Beuchot (2004 y 2009) con algunas variantes incorporadas por Juan R. Coca (2010).

Análisis

La visión del aula como espacio policíaco, casi panóptico, nos lleva necesariamente a repensar la sistematización de unas relaciones basadas en la jerarquización y la calificación (y, por ende, de la clasificación), y donde el acto evaluador puede revelarse como uno de los máximos mecanismos de dominio. No en vano “el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 2002, p. 157).

Es en este sentido en el que el examen, entendido como herramienta única de medición y resultado que excluye todo proceso y eventualidad que no sea producto acabado, suprime la posibilidad no solo de horizontalidad, sino de aprendizaje significativo. Visto así, “el examen establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona”, razón por la cual “se halla altamente ritualizado” en el marco de los dispositivos disciplinarios (Foucault, 2002, p. 170).

La pregunta es doble. Por un lado, reflexionar sobre la (im)posibilidad de que el mismo pueda ser entendido como manifestación dialógica entre docentes y estudiantes. De otra parte, y como consecuencia de esta cuestión, surge la necesidad de dilucidar si indefectiblemente ha de representar una expresión de jerarquía y verticalidad o, por el contrario, es susceptible de convertirse en un instrumento más (nunca exclusivo) de una metodología autoevaluadora.

Entendemos que desde esta “mirada normalizadora” y vigilante, punitiva en suma, reivindicar la prueba escrita como ejercicio de comunicación y autoevaluación consciente no es tarea fácil. Asimismo, cuando el francés define examen como manifestación “de sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos

que están sometidos”, lo identifica con evaluación en el sentido más vertical del término. Si calificar lleva implícita la cualidad, la nota como manifestación de un resultado puramente numérico quedaría invalidada desde su propia definición, al presentarse como la expresión de una categorización que obvia todo proceso y reflexión cualitativa. O lo que es lo mismo: el examen como máximo representante del derecho soberano de la cuantificación, clasificación y supremacía por parte del evaluador. Este método, que implica en sí mismo un agente represor y, por tanto, limitador de un aprendizaje basado en la motivación intrínseca (la más eficaz) cuestiona por extensión todas aquellas metodologías basadas en la evaluación como eje primordial de una enseñanza en la que la “superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber”, por continuar con las palabras de Foucault, dicta las bases de metodologías centradas en la evaluación como ejercicio coercitivo y no didáctico.

Es en esta línea en la que nuevas voces en favor de una revolución educativa reivindican una escuela basada en el aprendizaje y no en la evaluación. No son pocos los docentes que, como María Acaso (2013), ponen en el punto de mira de la actual crisis pedagógica la problemática de una evaluación erigida en centro de la educación, cuyo dominio desbarataría toda posibilidad de aprendizaje. Acaso, que insiste en señalar el fracaso de la misma como proceso efectivo, aboga por una práctica educativa que en vez de dar recetas ayude a posicionarse, en pos de habilidades y actitudes que estarían directamente relacionadas con la búsqueda del pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado. Se trata, en suma, de reivindicar una educación que en lugar de obsesionarse con la evaluación lo haga con los afectos (en línea asimismo con las llamadas pedagogías del afecto), y que en vez de perpetuar sistemas jerárquicos verticales posibilite una democracia participativa en el aula y fuera de ella.

La cuestión de desplazar la evaluación a la periferia metodológica enlaza indefectiblemente con la apuesta por situar en su lugar (es decir, en el epicentro del sistema educativo) el placer de aprender, en un intento de superar la antigua dicotomía entre la docencia y el deleite. Junto a esto, la búsqueda de una horizontalidad que anteponga los procesos democráticos a la jerarquía excluye por definición esa cultura de la 'respuesta correcta' y el error como castigo y no como aprendizaje (el alumno dice lo que el docente le ha dicho que diga) que la escuela y sus mecanismos privilegian desde los primeros niveles de enseñanza. ¿Cómo pedirles a alumnos que desde Primaria han aprendido a basar su éxito escolar en permanecer en silencio y repetir en los exámenes los contenidos y fórmulas previamente dados que, en las aulas de Secundaria o hasta universitarias, sean participativos, críticos y reflexivos?

Es innegable que, en general, los alumnos suelen experimentar cierto temor a aportar visiones diferentes a las del docente, como queda demostrado en muchas de sus actitudes donde la imitación, y hasta la sumisión, se perpetran en conductas que poco

tienen que ver con un sano aprendizaje. Herederos de una cultura educativa imbuida por las respuestas únicas y la exclusividad del pensamiento convergente, se ven apremiados por la certeza de qué y cómo han de responder, o lo que es lo mismo, buscan desesperadamente conocer (y transcribir) lo que el docente quiere oír. Ni menos, ni más.

Estaríamos, así, en las antípodas de conseguir ese pensamiento crítico que algunas formaciones ya han comenzado a incluir en el *currículum*, como herramienta de las nuevas líneas de la pedagogía crítica y 'entre iguales'. Es así, en la consecución de esta educación en la que reflexión y pensamiento crítico se revelan esenciales para la formación integral del individuo, donde entendemos que la autoevaluación, como herramienta centrada en el alumno y no en el profesor, habría de servir no solo para establecer mecanismos de autoconocimiento y autocritica constructiva, sino para desarrollar y transmitir modelos de relación que apunten a una mayor horizontalidad. No en vano impartimos clase en Educación Infantil o Primaria, con lo que esto conlleva de responsabilidad metodológica en aulas donde, sin olvidar los contenidos, el docente ha de servir necesariamente de modelo educativo y didáctico. En nuestras aulas, donde se forman los futuros maestros, sin detrimento del qué se enseña, es tanto o más importante el cómo.

Conscientes asimismo de estar enfrentándonos a una educación en la que las nuevas tecnologías suponen autopistas de vía rápida (y cada vez más accesible) hacia los contenidos, apostamos por tratar de implementarlos con recursos dirigidos a esa reflexión que debería ser el eje de toda docencia, y que es inherente y exclusiva del ser humano. La creación de espacios en los que el pensamiento divergente sea la piedra de toque que dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser, a nuestro entender, el fin último de toda educación que pretenda seriamente (y más allá de formulaciones puramente teóricas y políticamente correctas) formar ciudadanos y profesionales autónomos y creativos.

Fue así, en esta línea de actuación entre la investigación, la formación y la consecución y demostración empírica de nuevas metodologías y didácticas, en la que el carácter introspectivo que supone todo proceso autoevaluativo no sólo sirvió como punta de lanza para el ejercicio autoreflexivo, sino como método preparatorio para los futuros maestros (quienes habrán de enfrentarse a los conflictos, actitudes y posicionamientos inherentes al proceso evaluativo que habrán de afrontar en sus aulas). Ahora bien, debemos reconocer que en este trabajo se ha producido una paradoja que no puede dejar de resonar en nuestras cabezas.

Haciendo una hermenéutica del comportamiento del alumnado podemos afirmar lo siguiente. En función del tipo de docente el alumno establece unas expectativas y pone en funcionamiento una serie de herramientas particulares que le permitirán superar la asignatura. En este sentido, cuando perciben al profesor como si éste fuese más exigente,

duro y difícil de superar, entonces el ejercicio de auto-evaluación se transforma, disfuncionalmente, en una pretendida tabla de salvación de la asignatura. Cuando el alumnado asume y confía plenamente en el docente, la cosa cambia. En este caso es cuando el ejercicio de auto-evaluación tiene pleno sentido y adquiere toda su potencialidad. Ahora bien, ello implica la necesidad de haber realizado un trabajo previo complicado de empatía y acercamiento.

La intención era, además, crear ambientes (físicos y cognitivos) en los que la confianza generara sinergias diferentes en el aula, alejadas de la relación cuasi policíaca que a veces se establece en ella como espacio de vigilancia y hasta punitivo. En la dirección de presupuestos pedagógicos basados en una horizontalidad múltiple, se trató de seguir una estructura triangular cuyos vértices son por definición emisores y receptores de un proceso de aprendizaje multidireccional. Traspasar, en fin, lo monológico para llegar a lo dialógico en tres líneas de fuerza. A saber: profesor-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-estudiante, en direcciones de ida y vuelta donde todos los participantes son agentes activos y receptivos del proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, beneficiarios del mismo.

No obstante, y más allá de los presupuestos teóricos y metodológicos, la realidad del aula nos planteó cuestiones no siempre fáciles de resolver. Por un lado, la implantación de fórmulas a las que nuestros estudiantes no están acostumbrados (tanto a nivel metodológico como relacional) exige en algunas ocasiones una suerte de 'salto al vacío' que no siempre es fácil de afrontar. La asunción de riesgos pasa inevitablemente por la propia reflexión no sólo pedagógica sino ontológica, máxime cuando venimos y nos encontramos insertos en un sistema educativo y social que basa su autoridad fundamentalmente en el proceso de evaluación y calificación.

Por otro lado, el estudiante no siempre entiende a qué responden los planteamientos didácticos, con lo que se corre el riesgo de perder su interés e implicación personal. Si la nota es esencialmente un elemento de motivación extrínseca, suprimirla exige un mayor grado de motivación intrínseca, con lo que es necesario 'convencer' al estudiante de que el proceso de enseñanza-aprendizaje (y en este viaje se incluye por supuesto la autoevaluación) ha de tener un sentido más allá de la puntuación obtenida.

Si bien a un nivel conceptual y teórico todo el alumnado parece estar de acuerdo en que la evaluación ha de ser un mecanismo más profundo y amplio que la cuantificación de sus capacidades e inteligencias múltiples; a la hora de la realidad sigue (cómo pedirle otra cosa después de tantas horas de pupitre y boletines) sujeto plenamente a la expectativa de la nota que obtendrá finalmente. Por otro lado, el docente, quien inevitablemente sigue representando una figura de autoridad (tiene, en fin, "la sartén por el mango", en expresión de nuestros estudiantes) se enfrenta asimismo a sus propias

contradicciones, en un margen de actuación donde tendrá que buscar y hallar un nuevo espacio en el que conjugar presupuestos teóricos y prácticos en relación al hecho educativo.

Conclusiones

En principio, y como salto al vacío 'controlado', el docente puede optar por incluir autoevaluaciones parciales, en las que el estudiante (y el profesor) poco acostumbrado a los métodos autocríticos vaya familiarizándose con ellos de un modo progresivo y parcial. Se trata de elegir cómo dar el paso en este viaje compartido, en el que las dos instancias han de abandonar los viejos paradigmas (con lo que esto conlleva de riesgo e incertidumbre) en aras de nuevos presupuestos. Eso sí, docentes y alumnos han de estar dispuestos a aceptar el error como motor de aprendizaje y no elemento punitivo, en un viaje compartido en el que ambos acepten no sólo a abandonar las confortables zonas ya familiares, sino a renunciar a sus conocidos roles (y por tanto, de una mayor comodidad) de esa relación de dominación que continúa perpetuando la escala jerárquica docente.

Referencias bibliográficas

- ACASO, María (2013). *rEDUvultion. Hacer la revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- BEUCHOT, Mauricio (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Barcelona: Herder.
- (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. México: UNAM-Itaca.
- CIORAN, Émile Michel (1997). *Breviario de Podredumbre*. Madrid: Taurus.
- COBO, Cristóbal y MORAVEC, John (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- COCA, Juan R. (2010) *La comprensión de la tecnociencia*. Huelva: Hergué.
- FOUCAULT, Michael (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (2009). *Sobre la Educación*, Barcelona: Kairós.
- KUSHNER, Saville (2002). *Personalizar la evaluación*, Madrid: Morata.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1997) "Inquietudes y esperanzas en el umbral del nuevo milenio". En *Iniciativa Socialista*, 47, diciembre, 1997.

* * *

* **Francisco José Francisco Carrera**: es Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Valladolid, Suficiencia Investigadora en Filología Inglesa (Sección de Literatura), CAP en

Enseñanza de la Lengua Inglesa y Máster en Psicología Transpersonal por la ESTEA de Barcelona. Ha impartido cursos y seminarios además de publicar artículos y capítulos de libros sobre hermenéutica, literatura inglesa, poesía japonesa y metodologías docentes. Docente e investigador de la Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid. [E-mail: franjosefran@hotmail.com].

**** Susana Gómez Redondo:** *Docente e investigadora de la Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. [E-mail: susgiro@hotmail.com].*